

Familiale Einflussfaktoren auf das elterliche Schulinteresse aus der Sicht von Grundschulkindern

Feldhaus, Michael

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Feldhaus, M. (2015). Familiale Einflussfaktoren auf das elterliche Schulinteresse aus der Sicht von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Familienforschung*, 27(2), 135-151. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-445416>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Michael Feldhaus

Familiale Einflussfaktoren auf das elterliche Schulinteresse aus der Sicht von Grundschulkindern

Factors of family impact on the parental school involvement as seen by primary school children

Zusammenfassung:

Der vorliegende Beitrag fokussiert das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule an einer entscheidenden Schnittstelle beider Kontexte, dem elterlichen Schulinteresse. Betrachtet werden Einflüsse auf das schulbezogene Interesse der Eltern, insbesondere im Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf der Frage, inwieweit Veränderungen in der familialen Beziehungsdynamik mit Veränderungen des Schulinteresses korrespondieren. Das elterliche Schulinteresse wird aus der Perspektive der Kinder erfasst. Auf der Basis der Daten des Beziehungs- und Familienentwicklungspanels (pairfam) und der darin durchgeführten Kinderbefragung wurden Angaben der Kinder (N= 342) aus Welle 2 und 4 herangezogen. Die 2-Wellen-Panelregressionsanalysen bestätigen, dass das elterliche Interesse an schulischen Leistungen in der Grundschulphase ein sehr hohes Niveau hat, unabhängig vom Bildungsstand und den Bildungsaspirationen der Eltern, dass es sich aber in den Zeiten des Übergangs zwischen Grundschule und den weiterführenden Schulen bereits signifikant reduziert. Es zeigt sich ferner, dass ein Anstieg des kindlichen Problemverhaltens und eine Verschlechterung der Beziehungsqualität zu den Eltern mit einer Reduktion des Schulinteresses der Eltern korrespondiert.

Schlagwörter: elterliches Schulinteresse, Grundschule, Eltern-Kind-Beziehung

Abstract:

This article focuses on a decisive interface in the relationship between parents and school: parents' home-based school involvement. By observing the transition from primary to secondary, school we investigate to what extent changes in the family's situation and relationship dynamics are associated with changes in parental school involvement, which, in turn, is measured from the child's perspective. Using data from the children's survey within the Panel Analysis of Intimate Relationships and Family Dynamics (pairfam), two observation points can be employed (N=342). The analyses confirm that parental involvement is at a high level during primary school, independently of parents' educational level and aspirations, but drops significantly during the transition from primary to secondary school. Furthermore, it can be shown that an increase in children's challenging behaviour and a worsening quality of parent-child relationship corresponds with a reduction of parental school involvement.

Key words: parental school involvement, primary school, parent-child relationships.

1. Einleitung

Durch die hohe und zunehmende Bedeutung von Bildungsabschlüssen ist Schule auch innerhalb der Familie zu einem Dauerthema geworden (Busse/Helsper 2004; Fölling-Albers/Heinzel 2007). Das Verhältnis zwischen Familie, Schule und dem Bildungserfolg von Kindern ist inzwischen in vielen Studien thematisiert worden (Eccles 1993; Ryan/Adams 1995; Booth/Dunn 1996; Bogenschneider 1997; Henderson/Mapp 2002; Hill/Taylor 2004; Powell et al 2010). In Bezug auf familiäre Einflüsse wird dabei auch dem elterlichen Schulengagement eine hohe Bedeutung zugesprochen (Ryan/Adams 1995; Wild/Lorenz 2010). Mit dem elterlichen Schulengagement wird im Hinblick auf die kindliche (Schul-)Entwicklung eine entscheidende Schnittstelle zwischen der familialen Situation und der Schule angesprochen. An diesem Punkt setzt der folgende Beitrag an, indem er das elterliche Schulinteresse als einen zentralen Aspekt des Schulengagements in den Mittelpunkt rückt und seine Abhängigkeit von familialen Einflussfaktoren beleuchtet.

Elterliches Schulengagement wird in der Literatur sehr weit gefasst und z.T. sehr unterschiedlich definiert (Balli et al. 1998; siehe auch z.B. Eccles/Harold 1993; Epstein 1996; Grolnick/Slowiaczek 1994; Ryan/Adams 1995; Hoover-Dempsey et al. 2005). Grundsätzlich ist dabei zu unterscheiden zwischen dem häuslichen Schulengagement der Eltern (z.B. Interesse an den schulischen Leistungen, elterliche Unterstützung bei den Hausarbeiten), und dem innerschulischen Engagement der Eltern, d.h. deren Präsenz im Kontext Schule, sei es bei Elternabenden, Schulfesten oder bei der Mitarbeit im Elternbeirat (z.B. Hoover-Dempsey/Sander 1997; Eccles 1993). In diesem Beitrag ist der Fokus auf den häuslichen Kontext gerichtet und insbesondere auf das Interesse, mit dem die Eltern die schulische Entwicklung der Kinder begleiten.

Im elterlichen Schulinteresse spiegelt sich die Bedeutung und Wichtigkeit wider, die Eltern der schulischen Bildung ihres Kindes beimessen und dem Kind in alltäglichen Interaktionen vermitteln. Gleichzeitig sind aber Qualität und Umfang elterlicher Aktivitäten und Interessen von familialen Rahmenbedingungen und Beziehungsqualitäten zwischen Eltern und Kindern abhängig (Hoover-Dempsey et al. 2001). Der Beitrag fragt aus einer Längsschnittperspektive, inwieweit Veränderungen in der familialen Beziehungsdynamik und im kindlichen Verhalten mit Veränderungen des elterlichen Schulinteresses korrespondieren und bezieht sich dabei auf den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulformen. Dieser Übergang wird angesichts der damit verbundenen Entscheidungen über den (zunächst) angestrebten Bildungsabschluss in der Bildungsforschung als eine zentrale Phase in der Bildungslaufbahn angesehen (Ditton et al. 2005).

2. Einflüsse auf das elterliche Schulengagement

Während zahlreiche Untersuchungen die familialen Bedingungsfaktoren im Hinblick auf den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen fokussieren (Becker/Solga 2012; Becker 2011; Fölling-Albers/Heinzel 2007; Busse/Helsper 2004), wurden Fragen speziell zum elterlichen Schulengagement im deutschsprachigen Raum bisher weniger thematisiert. Einschlägige Untersuchungen stammen – mit wenigen Ausnahmen – vor allem aus dem ang-

loamerikanischen Raum. Insgesamt lässt sich zeigen, dass ein an den Lernprozessen des Kindes orientiertes, emotional zugewandtes und Autonomie förderndes Schulengagement von Eltern entwicklungsfördernd für Kinder ist (Nilshon 1999; Hoover-Dempsey et al. 2001; Wild/Remy 2002; Trautwein/Köller 2003; Wild/Exeler 2003; Wild/Gerber 2007).

Mit Blick auf die Einflussfaktoren, denen das Schulengagement von Eltern unterliegt, fand das von Hoover-Dempsey und Sander in die Diskussion eingebrachte „model of parental involvement“ breite Beachtung, da es unterschiedliche Gruppen von Einflussfaktoren herausarbeitet (Hoover-Dempsey/Sander 1995; 1997; Hoover-Dempsey et al. 2005). In diesem Ansatz ist die grundsätzliche Entscheidung von Eltern, sich für die schulische Entwicklung ihrer Kinder zu engagieren abhängig von (a) den eigenen Ansprüchen und Erwartungen an die Ausgestaltung der eigenen Elternrolle, von (b) der allgemeinen Einschätzung der elterlichen Selbstwirksamkeit im Hinblick auf schulische Belange und von (c) den generellen „Einladungen und Aufforderungen“ seitens der Kinder oder seitens der Schule, sich zu engagieren. Neben dieser grundsätzlichen Einstellung, sich zu engagieren, wird in einem zweiten Schritt danach unterschieden, in welchem Umfang und in welcher Form sich Eltern tatsächlich engagieren. Hier sind ebenfalls drei Einflussfaktoren zu berücksichtigen: (a) die spezifischen Kompetenzen und Fähigkeiten von Eltern, sich überhaupt zielführend engagieren zu können (z.B. Unterstützung bei den Mathematikhausaufgaben), (b) situative Bedingungen des familialen/elterlichen Kontextes (z.B. zur Verfügung stehende Zeit von erwerbstätigen Eltern, Arbeitsbedingungen der Eltern, ökonomische Situation, zusätzliche familiäre Belastungen durch die Betreuung weiterer Kinder, Beziehungsqualität zwischen Eltern und Kindern usw.) und schließlich (c) konkrete Anfragen und Aufforderungen seitens der Kinder, der Lehrkraft oder der Schule an die Eltern, sich zu engagieren. Wir beziehen uns im Folgenden auf motivationale Faktoren im Kontext der Elternrolle und auf familiäre Bedingungen.

Folgt man den inhaltlichen Differenzierungen des Modells von Hoover-Dempsey/Sandler (1995), so stellen im Kontext der Elternrolle die elterlichen Bildungsaspirationen einen wesentlichen motivationalen Einflussfaktor dar. Eltern wissen um die Bedeutung von Bildung für den zukünftigen beruflichen und ökonomischen Erfolg und sehen sich zunehmend in der Pflicht, ihre Kinder in diesem Bereich zu unterstützen. So lässt sich zeigen, dass hohe Bildungsaspirationen der Eltern sowohl zu einem höheren elterlichen Interesse an schulischen Aktivitäten beitragen als auch den Bildungserfolg der Kinder positiv beeinflussen (Valtin 2002; Hadjar/Becker 2006; Becker 2011).

Ein vielfach untersuchter Aspekt des elterlichen Schulengagements ist die Hausaufgabenbetreuung, für die auch Befunde aus dem deutschsprachigen Raum vorliegen. Bisherige empirische Befunde belegen, dass Eltern sich mehr in der Betreuung der Hausaufgaben engagieren, wenn schulische Probleme vorliegen (z.B. indiziert durch eine geringe Zufriedenheit mit den Schulleistungen; Probleme mit Hausarbeiten). Negative Schulleistungen und Lern- und Leistungsprobleme der Kinder gehen auf Seiten der Eltern oftmals mit einer Erhöhung der elterlichen Kontrolle und Disziplin einher (Helmke et al. 2004; Niggli et al. 2007).

Das Engagement in der Hausaufgabenbetreuung hängt aber auch von der jeweiligen Schulstufe ab, die das Kind besucht (Wagner et al. 2005; Wild/Gerber 2007). So zeigt sich, dass mit steigendem Alter der Kinder das elterliche Schulengagement eher rückläufig ist, zum einen weil die Kinder im Verlauf der Schulzeit zunehmend selbstständiger

werden und entsprechend weniger auf Hilfe angewiesen sind, zum anderen weil Eltern in höheren Schulstufen häufiger entsprechendes Fachwissen fehlt, um die Hausaufgaben der Kinder adäquat zu betreuen (Dauber/Epstein 1993; Eccles/Harold 1993; Hoover-Dempsey et al. 2005). Hinzu kommt, dass es bei Jugendlichen im Laufe der Schulzeit zu einem Attraktivitätsverlust von Schule kommt, d.h. Schule an Bedeutung abnimmt, da andere Entwicklungsaufgaben (Pubertät, Identität, Bedeutung der Peer-Group, die „erste Liebe“) mit der Zeit stärker in den Fokus treten (Wild/Hofer 2002; Hascher 2004; Gisdakis 2007; Fölling-Albers/Heinzel 2007).

Hinsichtlich familialer Kontextvariablen wurde vor allem der sozio-ökonomische Status untersucht. Empirische Befunde deuten darauf hin, dass die Qualität der elterlichen Hilfe im Kontext anderer Faktoren indirekt mit dem sozioökonomischen Status der Familie korreliert (Trautwein et al. 2001; Niggli et al. 2007; Wild/Gerber 2007). Eltern mit einem geringeren Status scheinen eher weniger über spezifisches Fachwissen (gerade in höhere Schulstufen; Grolnick et al. 1997; Weiss et al. 2003) und auch über weniger Ressourcen zu verfügen, um diese Aufgaben selbst oder durch (professionelle) Dritte übernehmen zu lassen (z.B. durch Nachhilfe).

Ein weiterer Einflussfaktor, der dem Hoover-Dempsey/Sandler-Modell folgend der familialen Situation zuzuschreiben ist, bezieht sich auf die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung. Eccles/Harold (1993; 1994) bestätigen in ihren empirischen Analysen, dass eine positive Beziehung zwischen Eltern und Kindern mit einem höheren Schulengagement einhergeht, während eine konflikthafte Beziehung eher einen negativen Einfluss hat.

Es lässt sich festhalten, dass zu Einflüssen auf das elterliche Schulengagement und speziell das Schulinteresse von Eltern im Wesentlichen Befunde aus dem angloamerikanischen Raum vorliegen. Im Mittelpunkt bisheriger Studien in Deutschland stehen demgegenüber Einflüsse des Schulengagements auf den Bildungserfolg und die Schulleistungen der Kinder. Hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte des elterlichen Schulengagements wurde vor allem die häusliche Unterstützung bei den Hausarbeiten, d.h. konkrete häusliche Lehr-Lern-Prozesse und damit einhergehende Veränderungen in den Leistungen der Kinder untersucht. Angesichts der zentralen Bedeutung, die dem Schulengagement von Eltern beigemessen wird, erscheint es gerade für den Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen interessant, zu prüfen, wie sich das elterliche Interesse an schulischen Leistungen in Abhängigkeit zentraler motivationaler und familialer Einflussfaktoren entwickelt.

3. Hypothesen

In theoretischer Hinsicht schließt der Beitrag an das „parental involvement model“ von Hoover-Dempsey et al. (2005; Hoover-Dempsey/Sandler 1995) an. Diese betonen hinsichtlich des elterlichen Schulengagements zunächst den positiven Beitrag motivationaler Faktoren, insbesondere die Übernahme von Verantwortung für schulische Belange der Kinder im Rahmen der Elternrolle. Gerade in der Grundschule ist das Schulengagement der Eltern von hoher Bedeutung. Zum einen werden an dieser Stelle – zumindest in Deutschland – strukturell gesehen, entscheidende Weichen für den weiteren Bildungser-

folg von Kindern gestellt, zum anderen kommen Kinder hier mit einem neuen institutionalisierten Kontext in Berührung (was mit neuen Herausforderungen und Anpassungsprozessen seitens der Kinder und der Eltern einhergeht). Zwar wird im Forschungsstand für das Jugendalter ein Bedeutungsverlust von Schule über die Schulstufen hinweg konstatiert, dieser sollte sich jedoch im elterlichen Schulinteresse zunächst zumindest für die Übergangsphase aus der Grundschule in die weiterführenden Schulen eher noch nicht einstellen. Es wird entsprechend erwartet, dass sich während der Grundschulzeit keine Reduzierungen des elterlichen Schulinteresses ergeben (Hypothese 1).

In den letzten Jahrzehnten haben sich die elterlichen Bildungsaspirationen deutlich erhöht, was vor allem im Kontext wichtiger schulbezogener Übergänge, wie dem Wechsel von der Grundschule zu weiterführenden Schulen, von Bedeutung ist (Valtin 2002; Hajar/Becker 2006). Soweit hohe Bildungsaspirationen in den Erziehungszielen von Eltern verankert sind, ist daher zu erwarten, dass gerade Eltern mit hohen Bildungsaspirationen über die Grundschulzeit hinweg ihr Schulengagement nicht verringern (Hypothese 2).

Bisherige Studien bestätigen außerdem, dass das elterliche Schulinteresse mit der elterlichen Zufriedenheit über die Schulleistungen im Zusammenhang steht (Niggli et al. 2007). Hierbei kann man einerseits davon ausgehen, dass eine höhere Zufriedenheit mit den Noten einen geringeren Handlungsdruck indiziert und entsprechend mit einem geringeren Schulengagement einhergeht (Hypothese 3a). Andererseits ließe sich speziell für das Schulinteresse von Eltern erwarten, dass eine positive Leistungsentwicklung auch positiv mit dem Schulinteresse der Eltern korreliert. Hier soll geprüft werden, ob sich beide Prozesse ausmachen lassen (Hypothese 3b).

Schließlich wird in dem „parental involvement model“ dem familial/elterlichen Kontext ein entscheidender Einfluss zugesprochen. In dieser Hinsicht konzentriert sich der Beitrag auf das kindliche Problemverhalten sowie die Beziehungsqualität zwischen Eltern und Kindern als Indikatoren familialer Beziehungsdynamiken, die sich in den Analysen von Eccles/Harold (1993; 1994) als relevante Einflussfaktoren bestätigt haben. Bei Kindern, die mehr Problemverhalten zeigen, könnten Schulinhalte auch auf Seiten der Eltern eher in den Hintergrund treten. Ferner könnte dies bei Eltern auch auf indirektem Weg dazu führen, dass sie sich weniger engagieren, weil die emotionalen Belastungen, Auseinandersetzungen und die damit einhergehenden Konflikte steigen. Erwartet wird eine negative Korrelation zwischen einer Zunahme des kindlichen Problemverhaltens und dem elterlichen Schulengagement (Hypothese 4). Darüber hinaus wird überprüft, ob Veränderungen in der Eltern-Kind-Beziehung mit Veränderungen im elterlichen Schulinteresse korrespondieren. Wie aus dem Forschungsstand bekannt, sollte eine Entwicklung hin zu einer emotional offenen, wertschätzenden Beziehung eher auch von einem höheren Schulinteresse begleitet werden (Eccles/Harold 1993, 1994). Konflikthafte Beziehungen sollten sich hingegen eher weniger unterstützend in schulischen Belangen äußern (Hypothese 5).

4. Daten und Methoden

Für die vorliegenden Berechnungen werden die Daten des deutschen Beziehungs- und Familienentwicklungspanels (englisch abgekürzt *pairfam*) (Huinink et al. 2011; Nauck et

al. 2013; Brüderl et al. 2012) verwendet¹. *pairfam* basiert auf einem Multi-Actor-Design, d.h. es werden neben der zentralen Auskunftsperson, Ankerperson genannt, auch der Partner, die (Stief-)Eltern der Ankerperson sowie die Kinder der Ankerperson in jährlichen Abständen befragt. Die Befragung der Kinder richtet sich neben der Teilnahmebereitschaft danach, ob sie mit der Ankerperson in einem Haushalt leben. Das Alter des Kindes muss mindestens 8 Jahre und höchstens 16 Jahre betragen. Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf diese Kinderbefragung. Dies bedeutet in diesem Fall, dass die Erhebung zentraler Variablen aus Kindersicht erfolgt. Das schulbezogene Interesse der Eltern ist in der Zusatzbefragung der Kinder erst ab der zweiten Welle erfasst worden (Erhebungszeitpunkt 2009/10) und dann wieder zwei Jahre später. D.h. es können lediglich zwei Zeitpunkte (Welle 2 und 4) miteinander verglichen werden.

Der vorliegende Beitrag fokussiert insbesondere die Grundschulzeit und die Phase des Übergangs in weiterführende Schulen, d.h. höhere Klassenstufen (6 und mehr) werden hier nicht berücksichtigt. Die befragten Kinder (N= 342) verteilen sich in Welle 2 auf die Klassenstufen 2 bis 5 und sind zu 81% noch auf der Grundschule. 55% sind Jungen. Damit umfasst das Sample insbesondere Kinder, die sich im Übergang zur weiterführenden Schule befinden. Zum Zeitpunkt des ersten Beobachtungszeitpunktes (hier Welle 2) lebten die Kinder mit beiden leiblichen Elternteilen zusammen in einem Haushalt.

Abhängige Variable:

In *pairfam* wird das elterliche Schulinteresse durch drei Items erhoben (Wilhelm et al. 2013): „Meine Eltern interessieren sich sehr dafür, wie es in der Schule gewesen ist“, „Meine Eltern achten auf die Noten/Beurteilungen, die ich nach Hause bringe“, und „Meine Eltern nehmen meine Schulzeugnisse sehr ernst“. Als ein weiteres Item wurde die Frage nach der Unterstützung bei den Hausarbeiten mit hinzugezogen („Ich kann zu Hause jemanden fragen, wenn ich Unterstützung bei den Hausaufgaben oder beim Lernen brauche“). Alle Items wurden auf einer fünfstufigen Skala von „1= stimmt überhaupt nicht“ bis „5 = stimmt voll und ganz“ erhoben ($\alpha=0,61$). Die abhängige Variable wird durch einen Summenscore gebildet. Personen mit fehlenden Werten wurden von der Analyse ausgeschlossen. Eine konfirmatorische Faktorenanalyse ergibt Faktorwerte zwischen 0,548 und 0,664. Lediglich das Item zu den Hausarbeiten hat eine geringe Faktorladung (0,312). Wir nehmen diese Angabe zur Unterstützung zu den Hausarbeiten jedoch mit hinein, weil es eine wichtige Dimension in der Erfassung des Elternengagements ist (Wild/Gerber 2007; Wild 2010) und nicht nur das elterliche Interesse an schulischen Dingen erfasst, sondern konkreter, ob Unterstützung geleistet wird, wenn es erforderlich ist. Die Items zum Schulengagement wurden nur alle zwei Jahre erhoben: in Welle 2 (2009/2010) und in Welle 4 (2011/2012). Daraus ergeben sich Einschränkungen für die hier vorgesehenen Analysen, worauf bei der Beschreibung der Methode noch näher eingegangen wird.

¹ Das Beziehungs- und Familienentwicklungspanel wird koordiniert von Josef Brüderl, Karsten Hank, Johannes Huinink, Bernhard Nauck, Franz Neyer und Sabine Walper; es wird gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG).

Unabhängige Variablen:

- *Zufriedenheit der Eltern mit den Schulleistungen:* Gefragt wurde „Meine Eltern sind mit meinen Schulleistungen zufrieden“ (Skala 1= stimmt überhaupt nicht bis 5= stimmt voll und ganz zu) (erhoben aus der Perspektive der Kinder).
- *Schulformwechsel:* Als Indikatoren wurden zwei Dummyvariablen gebildet, die den Wechsel in die weiterführende Schule zwischen Welle 2 und 4 anzeigen: Zum einen eine Variable die den Übergang von der dritten zur fünften Klasse vollzogen haben, als auch diejenigen von der vierten zur sechsten Klasse.
- *Bildungsaspirationen der Eltern:* Erfragt wurde (in der Ankerpersonen-Befragung), wie wichtig es ist, dass das Kind „eine hohe Bildung erhält (Abitur und mehr)?“ (Skala 0= völlig unwichtig bis 10 absolut wichtig“). Aufgrund der Schiefe der Verteilung wurde eine Dummyvariable gebildet, mit dem Wert 1 (sonst 0) wenn die Eltern „absolut wichtig“ angekreuzt haben.
- *Bildungsabschluss beider Eltern:* Sowohl für den Vater als auch für die Mutter wurde eine Dummyvariable gebildet mit dem Wert =1 (sonst 0) wenn der Vater bzw. Mutter das Abitur, bzw. einen (Fach-)Hochschulabschluss haben.
- *kindliches Problemverhalten:* Gebildet wurde ein Summenscore über die Dimension „kindliche Verhaltensprobleme“ aus dem „Strengths and Difficulties Questionnaire“ (SDQ; Goodman 1997; Woerner et al. 2002). Aus den fünf Items wurden nach einer Faktorenanalyse drei ausgewählt („Verliere leicht die Beherrschung“, „Andere behaupten oft, ich lüge oder mogele“ und „Schlage mich häufig, kann andere zwingen“, Antwortskala 0= trifft nicht zu bis 5 trifft eindeutig zu; $\alpha=0,46$).
- *Beziehungsqualität zwischen Eltern und ihren Kindern:* Erhoben wurde die Angabe zur *Intimität/Geborgenheit* zwischen Eltern und Kindern, gebildet über einen Summenscore von zwei Items („Du erzählst deiner Mutter/deinem Vater, was dich beschäftigt“ und „Du erzählst deiner Mutter/deinem Vater deine Gedanken und inneren Gefühle“) (Skala 1= stimmt überhaupt nicht bis 5= stimmt voll und ganz; $\alpha=0,77$). Für die Messung *konflikthafter Beziehungen zwischen Eltern und ihren Kindern* wurden die beiden Items „Ihr seid ärgerlich oder wütend aufeinander“ und „Ihr seid unterschiedlicher Meinung und streitet euch“ (Skala 1= nie bis 5= immer; $\alpha=0,70$) herangezogen. Und schließlich wurde die *elterliche Wertschätzung* erhoben. Wiederum wurden zwei Items aufsummiert: „Die Dinge, die du tust, werden von deiner Mutter/deinem Vater anerkannt“ und „Deine Mutter/dein Vater zeigt dir, dass sie/er dich gut findet“ (Skala 1= nie bis 5= immer; $\alpha=0,61$). Alle Skalen sind angelehnt an den „Network of Relationships Inventory“ (NRI) (Furman/Buhrmester 1985; Thönnissen et al. 2013). Ob der Vater oder die Mutter mit dem Item fokussiert wird, hängt davon ab, ob der Vater oder die Mutter die Hauptbefragungsperson war (Ankerperson).
- *Einschätzung der finanziellen Situation:* Gebildet wurde eine Dummyvariable mit einem Wert von 1 (sonst 0) wenn die Kinder bei den Items „Wir müssen auf etwas verzichten, weil wir uns finanziell einschränken müssen“ und „In meiner Familie ist das Geld meistens knapp“ (Skala 1= stimmt überhaupt nicht bis 5 = stimmt voll und ganz) den Wert 4 oder 5 angeben.

Den Analysen liegt ein Zwei-Wellen-Panelmodell zugrunde, was die Aussagekraft der Analysen einschränkt. Neben deskriptiven Analysen und Mittelwertvergleichen wird ein

sogenanntes fixed-effects-Modell (FE-Modell) geschätzt, was im Zwei-Wellen-Fall identisch ist mit der first-difference-Methode (Allison 2009). Dieses Modell bezieht sich auf die intertemporalen Veränderungen innerhalb der einbezogenen Personen (within-Schätzer), d.h. es werden Differenzvariablen gebildet und es wird für die einzelnen Personen analysiert, ob sich durch die Veränderung in einer oder mehreren Variablen auch Veränderungen im Hinblick auf die abhängige Variable ergeben (siehe ausführlicher Giesselmann/Windzio 2012; Brüderl 2010; Allison 2009). Diese Veränderungen werden in Bezug auf die intraindividuellen Veränderungen (within-Schätzer) von Personen bezogen, nicht auf Veränderungen oder Niveauunterschiede zwischen (between-Schätzer) den Personen. Damit konzentriert sich der Zugang auf die Erfassung von Veränderungen (über zwei Erhebungszeitpunkte), während personenspezifische, zeitinvariante nicht beobachtete Einflüsse aus dem Modell herausgerechnet werden, was zur Folge hat, dass die Schätzungen nicht verzerrt sind (ausführlicher Giesselmann/Windzio 2012; Brüderl 2010; Allison 2009). Ein Nachteil der FE-Modelle ergibt sich jedoch daraus, dass zeitkonstante Informationen, die keine intraindividuelle Veränderungen über den Beobachtungszeitraum aufweisen (wie z.B. die Bildung der Eltern, das Geschlecht der Kinder), nicht mit einbezogen werden können, da sie keine Veränderungen aufweisen. Entsprechend können Unterschiede, die sich beispielsweise aus verschiedenen Ausprägungen einer zeitkonstanten Variable (wie etwa dem Geschlecht) ergeben, nicht geschätzt werden. Aus diesem Grund wird abschließend ein sogenanntes Hybrid-Modell gerechnet. Dies ermöglicht nunmehr sowohl die within-Schätzungen des fixed-effects-Modells, als auch die Effekte aus den zeitkonstanten Merkmalen (between-Schätzer) mit einzubeziehen (siehe ausführlicher Allison 2009; Andreß et al. 2013).

Tabelle 1: Verteilung der abhängigen und unabhängigen Variablen über die beiden Erhebungszeitpunkte (N=342) (Standardabweichungen in Klammern)

Variablen	Mittelwerte		T-Test	Skala Min – Max
	Welle 2	Welle 4		
Elterliches Schulinteresse	18,83 (0,09)	18,21 (0,10)	0,000	4–20
Zufriedenheit Eltern mit Schulnoten	4,35 (0,04)	4,15 (0,04)	0,000	1–5
Kindliches Problemverhalten	1,14 (0,06)	0,90 (0,05)	0,000	0–6
Intimität zum Elternteil	7,48 (0,09)	6,72 (0,10)	0,000	2–10
Konflikte mit Elternteil	3,90 (0,07)	4,12 (0,07)	0,007	2–10
Wertschätzung vom Elternteil	8,53 (0,06)	8,43 (0,06)	0,193	2–10
Bildungsaspirationen sehr hoch	47,40%			
Hohe Bildung (Abitur) Mutter	36,84%			
Hohe Bildung (Abitur) Vater	35,67%			
Finanzielle Situation angespannt	10,23%	4,10%		

5. Empirische Befunde: Deskriptive und multivariate Analysen

Wir betrachten zunächst die Entwicklung des elterlichen Schulinteresses (Tabelle 2). Es kann konstatiert werden, dass das schulbezogene Interesse der Eltern während der Grundschulzeit aus der Perspektive der Kinder als sehr hoch wahrgenommen wird. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass sich über alle Schulstufen hinweg eine Abnahme im Mittelwert ergibt. Dieses Ergebnis gilt sowohl für Mädchen als auch für Jungen (nicht dargestellt). Eine Ausnahme bildet die Gruppe derjenigen, die zum ersten Befragungszeitpunkt in der dritten Klasse waren. Bei ihnen reduziert sich das Interesse aus der Sicht der Kinder nicht signifikant. Für die vierte Klassenstufe, in der die Kinder ebenfalls einen Wechsel im Beobachtungsraum haben, zeigt sich, dass die Kinder zunächst ein sehr hohes elterliches Engagement angeben, dies fällt aber dann in den nächsten zwei Schuljahren deutlich ab. Ferner lässt sich festhalten, dass selbst für Eltern mit hoher Bildung (Väter und Mütter) und hohen Bildungsaspirationen, deren Kinder angeben, dass das Interesse der Eltern an schulischen Dingen signifikant abgenommen hat. Es muss jedoch bedacht werden, dass dies die Auskünfte der Kinder sind. Ob es faktisch eine Abnahme seitens der Eltern gegeben hat, ist offen. In der Diskussion wird auf diesen Punkt noch einmal eingegangen.

Tabelle 2: Mittelwerte des elterlichen Schulinteresses über die beiden Erhebungszeitpunkte in Abhängigkeit der Schulstufe (Welle 2), dem Bildungsniveau der Eltern und den Bildungsaspirationen der Ankerperson (N = 342) (Standardabweichung in Klammern)

Schulklasse zum Zeitpunkt W2	Mittelwerte elterliches Schulinteresses		T-Test
	W2	W4	
2 Klasse (N= 53)	19,05 (0,25)	18,22 (0,30)	0,013
3 Klasse (N= 117)	18,68 (0,19)	18,45 (0,15)	0,275
4 Klasse (N= 109)	18,88 (0,15)	18,11 (0,18)	0,000
5 Klasse (N= 63)	18,84 (0,16)	17,92 (0,27)	0,008
Hohe Bildung (Abitur) Mutter (N= 126)	18,80 (0,14)	18,12 (0,18)	0,001
Niedrigere Bildung (kein Abi) Mutter (N= 216)	18,85 (0,12)	18,26 (0,13)	0,000
Hohe Bildung (Abitur) Vater (N= 122)	18,77 (0,15)	18,14 (0,18)	0,003
Niedrigere Bildung (kein Abi) Vater (N= 220)	18,86 (0,12)	18,25 (0,13)	0,000
Bildungsaspirationen sehr hoch (N=162)	18,83 (0,16)	18,39 (0,14)	0,014
Bildungsaspirationen niedriger (N= 180)	18,82 (0,11)	18,05 (0,15)	0,000

Tabelle 3: Zwei-Wellen-Panelregressionsmodell (fixed-effects) des elterlichen Schulinteresses auf zentrale zeitveränderliche Einflussfaktoren

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Welle 4 (Ref.: Welle2)	-0,61 (0,12)***	-0,87 (0,21)***	-0,78 (0,21)***	-0,77 (0,21)***
Schulwechsel 3 auf 5 ja (Ref.: kein Wechsel)		0,64 (0,30)*	0,59 (0,30)*	0,58 (0,30)*
Schulwechsel 4 auf 6 ja (Ref.: kein Wechsel)		0,11 (0,30)	0,10 (0,30)	0,10 (0,30)
Zufriedenheit Eltern mit Schulnoten			0,36 (0,11)**	0,36 (0,11)**
Finanzielle Knappheit				0,10 (0,40)
Konstante	18,33***	18,83***	17,22***	17,21***
N	342	342	342	342
R ² (within)	0,073	0,080	0,107	0,107
R ² (between)	0,000	0,000	0,004	0,003

***p<=0,000; **p<0,001; *p<0,05

In Tabelle 3 sind die Ergebnisse zum Zwei-Wellen Differenzenmodell (fixed-effects) aufgeführt. Zunächst wurde ein Modell mit einer Dummyvariable zum Erhebungszeitraum geschätzt. Die Variable Welle 4 mit der Referenzvariable (Welle 2) gibt an, dass sich generell aus der Sicht der Kinder das schulbezogene Interesse der Eltern über den Zeitraum der beiden Befragungswellen signifikant reduziert hat, was die deskriptiven Befunde bestätigt. Die aufgestellte Vermutung, keinen Rückgang zu finden, wird damit nicht bestätigt. Schauen wir uns jedoch die Dummyvariablen zum Schulwechsel an (zweites Modell), so zeigt sich ein positiver Effekt gerade für diejenigen, die unmittelbar im Beobachtungszeitraum einen Schulwechsel von Klasse 3 zu Klasse 5 erlebt haben. Für diese Gruppe von Schülern ergibt sich unter Kontrolle des allgemeinen Zeiteffekts ein positiver Effekt auf das Schulengagement, was die erste Hypothese bestätigt. Für die Viertklässler ergibt sich zwar ebenfalls ein positiver Effekt, aber dieser ist nicht signifikant. Der positive Effekt der Drittklässler resultiert aus dem Umstand, dass sich das wahrgenommene Schulinteresse der Eltern nicht so stark im Zeitverlauf reduziert, wie bei den anderen Schulstufen (siehe auch Tabelle 2).

Im dritten Modell wird zusätzlich die Zufriedenheit der Eltern mit den Schulnoten aufgenommen. Es zeigt sich, dass parallel mit einem Anstieg der Zufriedenheit mit den Schulleistungen auch das elterliche Schulinteresse ansteigt. Der vermutete Zusammenhang hat sich damit bestätigt, wenngleich hier – wie bereits erwähnt – noch nichts über die Kausalität ausgesagt werden kann (Hypothese 3b). Die Kontrollvariable zur Messung der ökonomischen Situation (Modell 4) ist nicht signifikant.

In Tabelle 4 werden die weiteren Einflussfaktoren aus dem familialen Kontext analysiert. In den ersten drei Modellen werden wie in Tabelle 3 fixed-effects-Modelle gerechnet. Im Modell 4 wird dann ein sogenanntes Hybridmodell geschätzt. Die Grundidee in diesem vierten Modell ist, dass auch zeitkonstante Variablen hinsichtlich ihres veränderlichen Einflusses auf die abhängige Variable über den Beobachtungszeitraum hinweg mit einbezogen werden können. D.h. mit diesen zeitkonstanten Variablen (Geschlecht, Bildungsaspirationen, Bildung der Eltern) wird gemessen, ob sich ihr Einfluss zwischen den beiden Beobachtungszeiträumen signifikant verändert hat. Es muss jedoch sichergestellt werden, dass die fixed-effects-Schätzungen ebenfalls unverzerrt bleiben. Um dies zu ermöglichen, werden die Mittelwerte der zeitveränderlichen Ko-Variablen mit in diese Modelle aufgenommen. Während demnach beispielsweise die Variable des „kindlichen Problemverhaltens“ weiterhin den zeitveränderlichen Effekt schätzt, kontrolliert die Variable „kindliches Problemverhalten (Mittelwert)“ die Niveauunterschiede zwischen den Personen. Dadurch ist es möglich, unverzerrt die zeitveränderlichen Effekte zu schätzen und gleichzeitig die Niveauunterschiede durch zeitkonstante Variablen (wie Geschlecht usw.) zu kontrollieren (siehe ausführlicher Allison 2009; Andreß et al. 2013).

Neben dem durchgehend signifikanten Zeiteffekt, bestätigen die Analysen, dass ein Anstieg des kindlichen Problemverhaltens mit einer Reduzierung des elterlichen Schulinteresses einhergeht (Hypothese 4): Je mehr ein Kind bei sich selbst wahrnimmt, dass es leichter die Beherrschung verliert, sich eher mit anderen schlägt und andere zu Handlungen zwingt, desto eher gibt dieses Kind auch an, dass seine Eltern ein verringertes Schulinteresse gezeigt haben. Trotz des interessanten Zusammenhangs ist die Kausalität hier-

bei keineswegs klar: Erhöht sich das kindliche Problemverhalten, weil die Eltern weniger interessiert sind an den schulischen Erfolgen, oder umgekehrt?

Im zweiten und dritten Modell werden zentrale Einflussfaktoren der Eltern-Kind-Beziehung analysiert (Hypothese 5). Es zeigt sich, dass ein Anstieg hinsichtlich Intimität/Geborgenheit auch mit einem Anstieg des elterlichen Schulinteresses einhergeht. In Bezug auf Konflikte ergeben sich zwar negative Effekte, aber diese sind nicht signifikant, was entgegen der Erwartung ist. Nehmen wir die Wahrnehmung der elterlichen Wertschätzung mit ins Modell, so reduzieren sich die Effektstärken bei der Intimität/Geborgenheit, während nunmehr der Effekt der Wertschätzung signifikant ist. Beide Beziehungsqualitäten bedingen sich entsprechend. Die Befunde bestätigen damit, dass Veränderungen in den kindlichen Verhaltenseigenschaften als auch in der Eltern-Kind-Beziehung mit Veränderungen in der Wahrnehmung des elterlichen Schulinteresses einhergehen.

Tabelle 4: Zwei-Wellen Panelregressionsmodell (Modell 1 bis 3 fixed-effects) des elterlichen Schulinteresses auf zentrale zeitveränderliche und zeitkonstante Einflussfaktoren (Modell 4 ist ein Hybrid-Modell)

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Welle 4 (Ref.: Welle2)	-0,69 (0,12)***	-0,54 (0,13)***	-0,54 (0,13)***	-0,76 (0,18)***
Kindliches Problemverhalten	-0,30 (0,09)**	-0,23 (0,10)*	-0,19 (0,09)*	-0,21 (0,09)*
Kindliches Problemverhalten (Mittelwert)		–	–	0,17 (0,13)
Intimität zum Elternteil		0,14 (0,06)*	0,08 (0,06)	–
Konflikte mit Elternteil		-0,08 (0,08)	-0,05 (0,08)	–
Wertschätzung vom Elternteil			0,39 (0,08)***	0,39 (0,08)***
Wertschätzung vom Elternteil (Mittelwert)		–	–	0,10 (0,12)
Zufriedenheit Eltern mit Schulnoten				0,23 (0,11)*
Zufriedenheit Eltern mit Schulnoten (Mittelwert)				-0,34 (0,16)*
Schulwechsel 3 auf 5 ja (Ref.: kein Wechsel)				0,46 (0,22)*
Schulwechsel 4 auf 6 ja (Ref.: kein Wechsel)				0,07 (0,23)
Geschlecht des Kindes				-0,07 (0,15)
Hohe Bildungsaspiration (Ref.: Nein)				0,15 (0,15)
Hohe Bildung Mutter (Ref.: Nein)				-0,20 (0,71)
Hohe Bildung Vater (Ref.: Nein)				0,04 (0,72)
Konstante	19,18***	18,30***	15,21***	15,23***
N	342	342	342	342
R ² (within)	0,092	0,112	0,161	0,175
R ² (between)	0,008	0,058	0,103	0,112

***p<=0,000; **p<0,001; *p<0,05

Im vierten Modell wird abschließend nun das Hybrid-Modell geschätzt. Da sich jedoch die Variablen Intimität und Konflikte als nicht (mehr) signifikant erweisen, wenn für die Wertschätzung der Eltern kontrolliert wird, nehmen wir nunmehr nur die Wertschätzung als Beziehungsindikator mit in das Modell hinein. Entsprechend muss dann auch hier der Mittelwert der Wertschätzungsvariablen mit einbezogen werden (Allison 2009). Die Ergebnisse zeigen mit Blick auf die zeitveränderlichen Einflussvariablen (kindliches Problemverhalten, Zufriedenheit mit den Schulnoten, Wertschätzung der Eltern) sehr vergleichbare Effektstärken mit den vorangegangenen Resultaten der fixed-effects-Modelle. Als interessanter Effekt kommt hinzu, dass nunmehr die Mittelwertvariable der Zufriedenheit der Eltern mit den Schulnoten signifikant negativ ist (Hypothese 3a). Dieser Ef-

fekt bedeutet nunmehr, dass über die Befragungspersonen hinweg (Niveauunterschiede zwischen den Kindern) eine hohe Zufriedenheit mit den Schulnoten, mit einem geringeren Schulengagement einhergeht, was einen bekannten Befund bestätigt. Verändert sich jedoch bei den Kindern das wahrgenommene elterliche Schulinteresse, dann korreliert dies auch mit einer höheren Zufriedenheit der Eltern mit den Schulnoten. Man könnte dies so deuten, dass Eltern vielleicht gerade dann aktiv werden, wenn sie nicht mehr zufrieden sind mit den Schulnoten. Dies würde die signifikante Korrelation zwischen einer höheren Zufriedenheit im Beobachtungsverlauf mit einem höheren Schulengagement erklären.

Hinsichtlich der zeitkonstanten Variablen (die hier die Veränderungen des Effektes über die Zeit messen), wie Geschlecht, Bildungsaspirationen und Bildung von Vater und Mutter, ergeben sich über den Zeitverlauf keine signifikanten Veränderungen. D.h. Hypothese 2, dass eventuell gerade diejenigen mit hohen Bildungsaspirationen das Schulengagement nochmals in der Phase des anstehenden Schulformwechsels erhöhen, bestätigt sich nicht.

6. Diskussion und Ausblick

Der vorliegende Beitrag fokussiert das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule an einer entscheidenden Schnittstelle beider Kontexte, dem elterlichen Schulinteresse. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf der Erfassung von Veränderungen des elterlichen Interesses, wobei der zu untersuchende Beobachtungszeitraum auf zwei Erhebungszeitpunkte begrenzt ist. Obgleich damit methodisch-analytische Einschränkungen verbunden sind, geben die vorliegenden Analysen einen Eindruck davon, wo zumindest kausale Zusammenhänge vorliegen könnten, wenngleich die Richtungen der Kausalität nicht eindeutig zu klären sind.

Im Hinblick auf das elterliche Schulinteresse bestätigen die Befunde, dass Eltern ein sehr hohes Interesse zeigen. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Befunden aus dem Forschungsstand (Fölling-Albers/Heinzel 2007; Wild/Gerber 2007). Ein konstantes Ergebnis über alle Modelle hinweg ist der signifikant negative Effekt über die Zeit, d.h. das elterliche Interesse nimmt gemessen aus der Perspektive der Kinder für nahezu alle Schulstufen, Bildungsstufen der Eltern und unabhängig vom Geschlecht des Kindes signifikant ab. Eine Ausnahme bildet gerade die Gruppe der Drittklässler, die einen Wechsel auf die nächste Schulform erfahren haben. Für diese wichtige Phase im Bildungssystem sinkt das elterliche Schulinteresse im Vergleich zu den anderen Klassen weniger stark. Der Rückgang des Interesses insgesamt könnte darauf zurückzuführen sein, dass Schüler dem elterlichen Schulinteresse weniger Bedeutung beimessen und sich dies im Antwortverhalten niederschlägt. Aber insgesamt bleibt das elterliche Interesse an schulischen Dingen auf einem hohen Niveau: Von einem substantiellen Bedeutungsverlust von Schule kann aus der Perspektive der Kinder keine Rede sein.

Ferner konnte festgestellt werden, dass Eltern mit einem hohen Bildungsniveau und mit hohen Bildungsaspirationen zwar ein sehr hohes schulisches Interesse aufweisen, sich dieses aber nicht so deutlich von den Eltern mit eher geringerem Bildungsniveau unterscheidet. Das sagt selbstverständlich nichts über die Schulleistungen oder die Schulform-

entscheidungen der Eltern aus, aber das Ergebnis ist zumindest dahingehend interessant, dass sich aus der Perspektive der Kinder keine gravierenden Unterschiede im elterlichen Interesse zeigen. Dies lässt vermuten, dass die vielfach aufgezeigten herkunftsbedingten Unterschiede in den Bildungserfolgen weniger allgemein auf das elterliche Interesse zurückzuführen sind, sondern neben der Transmission von Kompetenzen und Fähigkeiten, insbesondere auf die Art der Durchführung und Organisation von häuslichen Lehr-Lern-Prozessen, was mit der Literatur übereinstimmt (Wild 2010).

Der Vorteil der vorliegenden Analysen liegt ferner darin, dass für eine Reihe familialer Beziehungsdynamiken kontrolliert werden kann. Die vermuteten Zusammenhänge konnten hier weitgehend bestätigt werden. Positive Veränderungen hinsichtlich der Zufriedenheit mit den Schulnoten sind positiv mit Veränderungen des Schulinteresses verbunden, vielleicht weil das Thema Schule nun für Eltern wie auch für Kinder erfreulicher ist. Allerdings ist die Kausalität nicht eindeutig zu bestimmen. So könnte man auch erwarten – und in dem Effekt, der anhand des Mittelwerts für Niveauunterschiede zwischen den befragten Kindern kontrolliert, zeigt es sich auch – dass eine hohe Zufriedenheit mit den Schulnoten negativ mit dem elterlichen Interesse korreliert ist. Dies sollte vor allem dann der Fall sein, wenn die elterlichen Ansprüche und Ziele durch die Kinder erfüllt werden. Die Frage nach wechselseitigen Einflüssen kann hier nicht geklärt werden. Dazu müssten weitere Längsschnittanalysen mit weiteren Befragungswellen folgen, die dafür kontrollieren könnten, wie sich das Interesse der Eltern weiterentwickelt.

Die weiteren Ergebnisse zeigen, dass Veränderungen im elterlichen Schulinteresse auch mit Veränderungen in den familialen Beziehungsdynamiken korrespondieren, was Eccles und Harold (1994) bereits für den angloamerikanischen Raum in die Diskussion eingebracht haben. Nicht nur das kindliche Problemverhalten, auch Kennzeichen der Eltern-Kind-Beziehung wie Intimität/Geborgenheit und insbesondere die elterliche Wertschätzung wirken mit dem schulbezogenen Interesse zusammen. Die Analysen bestätigen, dass eine Zunahme der elterlichen Wertschätzung zusammen mit einer Zunahme des wahrgenommenen Schulinteresses der Eltern auftritt. Positive Bestätigungen in Bezug auf Schulleistungen oder das gemeinsame Lernen und Üben könnten – wenn es in positiver, konstruktiver Atmosphäre abläuft – sich geradezu wechselseitig bedingen, was diesen hohen Effekt erklären würde (siehe auch Exeler/Wild 2003). Nicht bestätigt hat sich in den Längsschnittmodellen, dass sich Veränderungen in der Konflikthäufigkeit zwischen Eltern und Kindern signifikant negativ auf das Schulengagement auswirken. In einer bivariaten Korrelationsmatrix zeigt sich dieser Zusammenhang jedoch recht deutlich (siehe Tabelle 1 im Anhang).

Die Einschränkungen dieser Analysen sind mehrfach angesprochen worden. Neben dem relativ kurzen Beobachtungszeitraum und den Einschränkungen in der Kausalitätsfrage, sind die einbezogenen Indikatoren eher globale Einschätzungen und nicht dezidiert spezifische Informationen zur Lehr-Lern-Situation im elterlichen Haushalt (Eccles 1993). In weiteren Untersuchungen sollte stärker die Längsschnittperspektive ausgebaut werden. Durch die weiteren Befragungswellen wird es möglich sein, zusätzliche Beobachtungszeitpunkte mit in die Analysen aufzunehmen. Dann werden sich auch kausale Zusammenhänge noch spezifischer und aussagekräftiger analysieren lassen. Das pairfam-Panel, obgleich nicht als explizite Bildungsstudie konzipiert, liefert entsprechend gute Möglichkeiten, zumindest die Einflussfaktoren aus dem familialen Setting detaillierter als bisher für Deutschland geschehen zu analysieren.

Literatur

- Allison, P. D. (2009). *Fixed effects regression models*. Los Angeles: Sage.
- André, H.-J., Golsch, K., Schmidt & Alexander W. (2013). *Applied panel data analysis for economic and social surveys*. Heidelberg: Springer.
- Balli, S. J., Demo, D. H. & Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47, S. 149-157.
- Becker, R. & Solga, H. (2012) (Hrsg.). *Soziologische Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52/2012).
- Becker, R. (2011). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, R. (Hrsg.), *Lehrbuch Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 108-120.
- Bogensneider, K. (1997). Parental involvement in adolescent schooling: A proximal process with transcontextual validity. *Journal of Marriage and Family*, 59, S. 718-733.
- Booth, A. & Dunn, J. (1996). *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brüderl, J. (2010). Kausalanalyse mit Paneldaten. In: Wolf, C. & Best, H. (Hrsg.). *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 963-995.
- Brüderl, J., Hajek, K., Huyer-May, B., Ludwig, V., Müller, B., Müller, U., Passet, J., Pforr, K., Scholten, M., Schütze, P. & Schumann, N. (2012). pairfam Data Manual. Release 4.0, University of Munich, Technical report.
- Busse, S. & Helsper, W. (2004). Familie und Schule. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 439-465.
- Cooper, H., Robinson, J. C. & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research. *Review of Educational Research*, 76, S. 1-62.
- Dauber, S. L. & Epstein, J. L. (1993): Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In: Feyl Chavkin, N. (Hrsg.), *Families and schools in a pluralistic society*. Albany: SUNY Press, S. 53-71.
- Ditton, H., Krüskén, J. & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, S. 285-304.
- Eccles, J. S. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices. In: Dienstbier, R. & Jacobs, J. E. (Hrsg.), *Nebraska Symposium on Motivation 1992*. Lincoln: University of Nebraska Press, S. 145-208.
- Eccles, J. S. & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94, S. 568-587.
- Eccles, J. S. & Harold, R. D. (1994). *Family involvement in children's and adolescents' schooling*. Paper presented at the National Symposium, "Family-school links: How do they effect educational outcomes?" Pennsylvania State University, October 31– November I, 1994.
- Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In: Booth, A. & Dunn, F. (Hrsg.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, S. 209-246.
- Exeler, J. & Wild, E. (2003). Die Rolle des Elternhauses für die Förderung selbstbestimmten Lernens. *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung*, 31, S. 6-22.
- Fölling-Albers, M. & Heinzel, F. (2007). Familie und Grundschule. In: Ecarius, J. (Hrsg.), *Handbuch Familie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 300-320.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, S. 1016-1024.
- Giesselmann, M. & Windzio, M. (2012). *Regressionsmodelle zur Analyse von Paneldaten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gisdakis, B. (2007). Oh, wie wohl ist mir in der Schule... Schulisches Wohlbefinden – Veränderungen und Einflussfaktoren im Wandel der Zeit. In: Alt, C. (Hrsg.), *Kinderleben. Band 3. Start in die*

- Grundschule. Ergebnisse aus der zweiten Welle.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-136.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, S. 581-586.
- Griffith J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to students' academic performance. *Journal of Educational Research*, 90, S. 33-41
- Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, S. 237-252.
- Hadjar, A. & Becker, R. (2006). Bildungsexpansion – erwartete und unerwartete Folgen. In: Hadjar, A. & Becker, R. (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion – erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.11-24.
- Heinzel, F. (2010). Kindheit und Grundschule. In: Krüger, H.-H. & Grundert, C. (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 595-619.
- Henderson, A.T. & Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family, and community connections on students' achievement*. Austin: Southwest Educational Development Lab.
- Helmke, A., Schrader, F.-W. & Hosenfeld, I. (2004). Elterliche Lernunterstützung und Schulleistungen ihrer Kinder. *Bildung und Erziehung*, 57, S. 251-277.
- Hill, N. E. & Craft, S. A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95, S. 74-83.
- Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, S. 161-164.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 2, S. 310-331.
- Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 1, S. 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J., Reed M. T., Richard, P., DeJong, J. M. & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 3, S. 195-209.
- Hoover, Dempsey, K. V., Walker, J. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106, 2, S. 105-130.
- Huinink, J., Brüderl, J., Nauck, B., Walper, S., Castiglioni, L. & Feldhaus, M. (2011). Panel Analysis of Intimate Relationships and Family Dynamics (pairfam). Conceptual framework and design. *Zeitschrift für Familienforschung/Journal of Family Research*, 23, 1, S. 77-101. doi: 10.4232/pairfam.5678.3.0.0.
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2000). Schülerinnen zwischen Familie und Schule – systematische Bestimmungen, methodische Überlegungen und biographische Rekonstruktionen. In: Krüger, H.-H. & Wenzel, H. (Hrsg.), *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 201-235.
- Nauck, B., Brüderl, J., Huinink, J. & Walper, S. (2013). Beziehungs- und Familienpanel (pairfam). ZA5678 Daten Version 4.0.0. Köln: GESIS Datenarchiv: doi: 10.4232/ pairfam.5678.4.0.0.
- Niggli A., Trautwein, U., Schnyder, I., Lüdtke, O. & Neumann, M. (2007). Elterliche Unterstützung kann hilfreich sein, aber Einmischung schadet: Familiärer Hintergrund, elterliches Hausaufgabemanagement und Leistungsentwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, S. 1-14.
- Nilshon, I. (1999). *Hausaufgaben und selbständiges Lernen*. München: Deutsches Jugendinstitut (Projektheft 1/99, Projekt „Lebenswelten als Lernwelten“).
- Otto, L. B., Atkinson, M. P. (1997). Parental involvement and adolescent development. *Journal of Adolescent Research*, 12, S. 68-89.
- Powell, D. R., Seung-Hee S., File, N. & San Juan, R. R. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48, S. 269-292.
- Reynolds, A. J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, S. 441-462.

- Ryan, Br. A. & Adams, G. R. (1995). The family-school relationships model. In: Ryan, B. A., Adams, G. R., Gulotta, T. P., Weissberg, R. P. & Hampton, R. L. (Hrsg.), *The family-school connection: Theory, research, and practice*. Thousand Oaks: Sage, S. 3-29 (Issues in Children's and Families' Lives, Volume 2).
- Trautwein, U., Köller, O. & Baumert, J. (2001). Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, S. 703-724.
- Trautwein, U. & Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement: Still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15, S. 115-145.
- Wagner, P., Schober, B. & Spiel, C. (2005). Wer hilft beim Lernen für die Schule? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37, 2, S. 101-109.
- Wild, E. & Remy, K. (2002). Affektive und motivationale Folgen der Lernhilfen und lernbezogenen Einstellungen der Eltern. *Unterrichtswissenschaft*, 30, S. 27-51.
- Wild, E. & Gerber, J. (2007). Charakteristika und Determinanten der Hausaufgabenpraxis in Deutschland von der vierten zur siebten Klassenstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, S. 356-380.
- Wild, E. (2010). The capability approach from the perspective of educational psychology and vice versa: related issues and challenges, In: Otto, H.-O. & Ziegler, H. (Hrsg.), *Education, welfare and the capabilities approach – A European perspective*. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich Publishers.
- Wild, E. & Hofer, M. (2002). Familien mit Schulkindern. In: Hofer, M., Wild, E. und Noack, P. (Hrsg.), *Lehrbuch Familienbeziehungen*. Göttingen: Hogrefe, S. 216-240.
- Wild, E. & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Wilhelm, B., Thönnissen, C., Schmahl, F., Fiedrich, S., Gschwendtner, C., Wendt, E.-V. & Walper, S. (2013). pairfam. Scales manual for anchor partner, parenting, child, parents. Release 3.0 from April 2012.
- Woerner, W., Becker, A., Friedrich, C., Klasen, H., Goodman, R., & Rothenberger, A. (2002). Normierung und Evaluation der deutschen Elternversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Ergebnisse einer repräsentativen Felderhebung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 30, S. 105-112.

Eingereicht am/Submitted on: 14.11.2014

Angenommen am/Accepted on: 20.07.2015

Anschrift des Autors/Address of the author:

Prof. Dr. Michael Feldhaus

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Fakultät I, Institut für Sozialwissenschaften
Ammerländer Heerstraße 114-118
26129 Oldenburg
Deutschland/Germany

E-Mail: michael.feldhaus@uni-oldenburg.de

Anhang

Korrelationsmatrix einiger einbezogener Variablen (Signifikanzen in Klammern)

	Schulinteresse Eltern	Zufriedenheit Schulleistung	Kindliche Verhaltensprobleme	Intimität zu Eltern	Konflikte mit Eltern	Wertschätzung von Eltern
Schulinteresse Eltern	1,000					
Zufriedenheit Schulleistung	0,125 (0,010)	1,000				
Kindliche Verhaltensprobleme	-0,100 (0,008)	-0,194 (0,000)	1,000			
Intimität zu Eltern	0,244 (0,000)	0,226 (0,000)	-0,192 (0,000)	1,000		
Konflikte mit Eltern	-0,160 (0,000)	-0,172 (0,000)	0,307 (0,000)	-0,200 (0,000)	1,000	
Wertschätzung von Eltern	0,307 (0,000)	0,304 (0,000)	-0,226 (0,000)	0,437 (0,000)	-0,268 (0,000)	1,000
Wechsel Klasse 3-5	-0,016 (0,622)	-0,013 (0,732)	-0,031 (0,409)	-0,077 (0,042)	-0,008 (0,835)	-0,033 (0,376)
Wechsel Klasse 4-6	-0,092 (0,016)	-0,072 (0,056)	-0,104 (0,006)	-0,082 (0,031)	0,037 (0,325)	-0,012 (0,741)